

Rédiger un texte en France et au Japon : quelles différences ?

TAKAGAKI Yumi

**Journal of Language and Culture
Language and Information
Vol. 9 (2014)
Department of Language and Culture
School of Humanities and Social Sciences
Osaka Prefecture University**

言語文化学研究（言語情報編）

2014・3 第9号抜刷

大阪府立大学人間社会学部 言語文化学科

Rédiger un texte en France et au Japon : quelles différences ?¹

TAKAGAKI Yumi

Nous allons traiter des différences de conventions textuelles entre le français et le japonais. Nous avons choisi d'aborder spécifiquement le cas des Japonais, mais un problème similaire pourrait se rencontrer dans toute autre culture très éloignée de la culture française.

Nous diviserons cet article en quatre parties. Tout d'abord, nous décrirons brièvement la situation de l'enseignement du français au Japon, nous étudierons ensuite quelques difficultés typiques des apprenants japonais en FLE. Puis nous montrerons les différences de normes dans l'écrit entre le français et le japonais et enfin, nous relèverons quelques spécificités de l'écrit japonais en citant des exemples précis.

1. La situation de l'enseignement du français au Japon

Le système d'éducation japonais n'est pas très différent du système français en ce qui concerne le nombre d'années de scolarisation obligatoire et les grandes étapes que sont le collège, le lycée et l'université.

L'anglais, considéré comme la langue étrangère primordiale, bénéficie d'un statut privilégié dans l'éducation japonaise, et c'est d'ailleurs, le plus souvent, la seule langue étrangère enseignée en secondaire. De ce fait, la plupart des Japonais qui ont suivi l'enseignement obligatoire depuis la dernière guerre mondiale ont étudié cette langue dès l'âge de 12 ans.

Bien que l'enseignement d'une deuxième langue étrangère, dont le

¹ Ce texte est une version largement remaniée de la conférence prononcée le 13 novembre 2013 dans le cadre du cycle « Les Mardis du DEFLE » tenue à l'université Bordeaux III. La présente recherche bénéficie de KAKENHI (24520476), accordé par la Société japonaise pour la promotion des sciences (JSPS).

français, se développe petit à petit dans les lycées, l'immense majorité des Japonais ne commence à apprendre une langue supplémentaire qu'à l'université. (En 2013, le taux d'inscription en enseignement supérieur est de 53 %.)

D'après les dernières statistiques publiées par le ministère japonais de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie, le français est la troisième langue étrangère la plus largement enseignée derrière l'anglais et le chinois. En 2011, parmi les 737 universités du Japon, 517 proposaient des cours de français, soit 70 %.

Le français, dont l'image culturelle reste forte, est appris le plus souvent pour le seul attrait culturel de la France, dans le but non pas d'accroître les opportunités professionnelles mais d'ouvrir des portes sur un nombre limité de domaines tels que l'art, la littérature, la musique, la cuisine et la mode.

Les apprenants japonais en FLE étant majoritairement des étudiants du supérieur, nous ne traiterons dans cet article que des cas des apprenants universitaires et adultes.

2. Des difficultés typiques des apprenants japonais en FLE

Les textes rédigés en français par des Japonais semblent souvent étranges aux Français. De nombreux professeurs de français natifs peuvent témoigner qu'ils sont souvent grammaticalement corrects, sans pour autant correspondre à leurs attentes.

Citons par exemple des propos recueillis par Ushiyama (2006). Les textes cités en (1) sont des appréciations émises par les correcteurs français sur des textes argumentatifs écrits par des Japonais :

- (1) - argumentation peu pertinente car elle va dans plusieurs sens ; elle n'est pas menée à son terme.
- On ne sait pas vraiment ce qu'elle pense.
- Le texte se termine dans le vague.

- Beaucoup d'émotions mais aucun raisonnement
- L'auteur parle de sa vie, de son père, mais il passe à côté du sujet.
- Votre texte me paraît garder un peu d'odeur japonaise... Je me suis demandée pourquoi vous n'écriviez pas telle ou telle chose ici... J'ai continué à lire et je l'ai trouvé plus loin...

Les productions des Japonais semblent donc bizarres aux Français, les dérangent parfois, voire suscitent une réaction de rejet, comme le montre la critique ci-dessous, émise par une enseignante française travaillant dans une université japonaise :

- (2) Cette “logique du langage ordinaire” — qui est [...] plus une dynamique qu’une logique — semble curieusement faire défaut aux apprenants japonais : leurs productions, orales et écrites surtout, semblent souvent “tourner en rond” et progresser par à-coups, de façon incohérente ; les digressions y sont nombreuses (sous forme d'impressions subjectives et personnelles).

(Disson 1996)

Cette critique choquera certainement les étudiants japonais, qui pourraient croire que le professeur les considère comme peu intelligents. Et s'ils admettent facilement que leurs productions contiennent des erreurs d'orthographe ou de grammaire, ils ne comprendront pas qu'on les juge incohérentes puisqu'entre eux, ils se comprennent parfaitement.

Le décalage dans l'évaluation provient, du moins partiellement, de la variation, selon les langues et les cultures, des modes de pensée et des façons de raisonner que l'on croit souvent, à tort, universels. L'application d'une logique langagière dans l'enseignement a été étudiée de manière systématique pour la première fois par Kaplan (1966), qui a fondé un nouveau domaine d'étude : *la rhétorique contrastive*.

Nous nous appuyerons sur cette approche pour expliquer les phénomènes

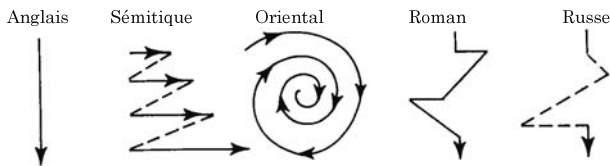
que nous venons de décrire. Kaplan a analysé des rédactions d'apprenants en anglais langue étrangère pour mettre en valeur les aspects culturels de la logique. Sa problématique de départ est citée en (3).

- (3) La logique (dans le sens populaire du terme plutôt que dans celui que lui confèrent les logiciens) qui est la base de la rhétorique, se développe à partir d'une culture ; elle n'est pas universelle. Par conséquent, la rhétorique non plus n'est pas universelle : elle varie d'une culture à l'autre et même de temps en temps, à l'intérieur d'une culture donnée.

(Kaplan 1966, trad. par Hidden 2008)

D'après Kaplan, « chaque langue et chaque culture a un ordre de paragraphes qui lui est unique et cette partie de l'apprentissage d'une langue est la maîtrise de son système logique » (*Ibid.*). Il identifie cinq types de mouvements de paragraphes pour cinq groupes de langues en proposant les représentations reproduites en (4).

- (4) **Divers mouvements de paragraphes d'après Kaplan (1966)**



Selon ces représentations, le rédacteur anglais préfère un développement linéaire tandis que les langues orientales pratiquent une approche indirecte. Pour Kaplan, en effet, dans ces dernières, « les cercles ou les spirales tournent autour du sujet et montrent une variété de vues, mais le sujet n'est jamais abordé directement » (*Ibid.*). Cette description se rapproche de l'observation de Disson, citée en (2).

Le problème de la « bizarrerie » des écrits produits par des étrangers ne

proviendrait donc pas d'un défaut d'intelligence éventuel des apprenants mais plutôt d'une différence de logique entre leur langue maternelle et la langue à apprendre.

Comme c'est parfois le cas pour les études pionnières, les représentations de Kaplan ont reçu de nombreuses critiques, dont la plus fréquente porte sur le caractère ethnocentrique américain. En effet, certains chercheurs chinois refusent la « spirale » comme symbole du mode typique de développement en chinois, pour insister au contraire sur son caractère linéaire (Mohan & Lo 1985). De même, la plupart des Français rejeteront probablement la logique en zigzag des langues romanes, dont le français fait partie – Disson, citée en (2), écrit d'ailleurs que c'est le français qui est linéaire. Quand Kaplan, anglophone, insiste sur la linéarité de l'anglais, et Disson, francophone, sur celle du français, pourquoi les Japonais ne considéreraient-ils pas également leur argumentation comme tout à fait linéaire ? En fait, chacun insistera naturellement sur le caractère linéaire de sa langue maternelle, tout en attribuant un aspect circulaire ou en zigzag aux autres langues, ce qui laisse à penser que Kaplan ne disposait pas de véritables outils d'analyse scientifique pour construire sa méthode.

Quoi qu'il en soit, l'important pour la pratique au sein de la classe n'est pas de savoir quelle langue est linéaire et quelle langue ne l'est pas, mais plutôt de comprendre que chaque langue présente sa propre manière d'organiser un texte. Un Japonais qui s'exprime en français aura spontanément tendance à employer une manière d'argumenter courante dans sa langue maternelle, qui ne sera pas forcément adéquate en français. En conséquence, même si dans sa production tout est correct d'un point de vue grammatical, l'ensemble du texte ne sera pas clair pour un Français et l'argumentation lui donnera, de fait, l'impression d'être circulaire. Dans la suite de cet article, nous montrerons pourquoi l'argumentation japonaise donne cette impression aux Français.

3. Différence de normes

Les préférences textuelles d'une langue viennent de diverses influences telles que l'éducation scolaire, la tradition littéraire, la culture environnante et la nature même de la langue, et tous ces facteurs contribuent à la formation de ses spécificités textuelles. Parmi ceux-ci, nous traiterons plus particulièrement ici de l'influence culturelle, véhiculée notamment par l'éducation scolaire.

L'enseignement de l'écrit est très différent en France et au Japon. Au Japon, on est encouragé à exprimer librement son opinion personnelle tandis qu'en France, même pour un sujet traitant de l'émotion, une composition rigoureuse s'impose. Cette différence est corrélée à celle qui existe entre les traditions scolaires, voire littéraires, des deux pays. La littérature japonaise donne une grande importance à un genre qu'on appelle le *zuihitsu*, que l'on peut traduire littéralement par « au fil du pinceau ». Il s'agit d'un genre littéraire non fictionnel en prose sans contraintes formelles, dans lequel l'auteur retranscrit très librement et sans dessein apparent ce qu'il a vu ou entendu, ses expériences, ses impressions fragmentaires, des citations et des réflexions philosophiques. Aucun plan ne structure l'ensemble de l'ouvrage, et les chapitres sont indépendants les uns des autres. Le lecteur y voit comment serpente la réflexion de l'auteur à travers ses digressions et les nombreux élargissements thématiques par associations d'idées. Malgré cela, l'ensemble est cohérent. Chemin faisant, la pensée se nourrit de thèmes divers, dont le lecteur saisit seulement après coup le rapport avec le sujet initial. Car ce rapport existe bien, et l'écriture est finalement bien dirigée vers l'objectif initialement fixé.

Pour illustrer ce qu'est réellement le *zuihitsu*, citons un chapitre des *Heures oisives*, une œuvre représentative de ce genre, écrite au XIV^e siècle. L'auteur, un moine bouddhiste nommé Urabe Kenkô, a observé des thèmes tels que la mort, l'impermanence, la beauté de la nature et certains incidents de la vie quotidienne du point de vue de la doctrine bouddhiste. L'œuvre comprend

une préface et 243 chapitres, d'une longueur allant d'une simple ligne à quelques pages. Voici un chapitre très court :

- (5) Un matin que venait de tomber une fort jolie neige, comme une affaire m'obligeait d'écrire une lettre à quelqu'un, et que je n'y avais soufflé mot de l'évènement, la réponse m'arriva : « D'un brutal qui ne daigne point consacrer une ligne à ce qu'il éprouve devant cette neige, comment complaire à la requête ? Décidément votre cœur me fait peine ! » N'est-ce pas là un mot charmant ? Cette personne, aujourd'hui n'est plus ; aussi ne saurais-je oublier même un si menu trait.

(Trad. par Grosbois et Yoshida 1968)

Dans la littérature française, *Les Essais* de Montaigne est l'œuvre qui se rapproche le plus d'un *zuihitsu*. Or, il est bien connu que la prose de Montaigne ne constitue pas une référence universitaire en France. D'après Genette (1969), le modèle normatif du texte scolaire français se réduit à la dissertation. Et bien qu'officiellement il n'y ait plus de dissertations dans l'enseignement français de second cycle, les professeurs continuent d'en donner sous une autre étiquette, et les élèves, peu soucieux des appellations réglementaires, continuent d'en faire. La dissertation étant un genre dont les contraintes sont bien définies, les Français, sous l'influence de cette norme, ont tendance à croire que la rigueur de la construction est primordiale. En effet, la « rhétorique moderne est presque exclusivement une rhétorique de la *disposito*, c'est-à-dire du "plan" » (Genette 1969).

Pour cette raison, beaucoup de Français critiqueraient l'absence de plan dans les œuvres du *zuihitsu* – genre, rappelons-le, où aucune importance n'est donnée à la rigueur de la composition – et d'ailleurs, peu d'entre eux apprécient les qualités de ce type d'écrit, voire celles des textes japonais en général. Au contraire, au Japon, l'influence du *zuihitsu* est si grande que les Japonais, d'une part adoptent spontanément ce genre dans leurs productions écrites, aussi bien du reste en japonais qu'en français sans avoir conscience

qu'il est totalement étranger à la culture française, et d'autre part n'apprécient pas la rédaction à la française. En effet, tout travail de composition à la française leur semble une discipline artificielle et même inutile. Pour bien écrire en français, les apprenants japonais doivent donc accepter de se soumettre à des normes étrangères à leur propre culture, et les différences de conventions textuelles entre les deux pays représentent pour eux un défi majeur.

Voici un petit exemple pour illustrer ce problème. Reprenons l'extrait des *Heures oisives* que nous avons cité en (5). Le destinataire de la lettre reproche à son auteur son manque de sensibilité. En effet, les conventions épistolaires japonaises exigent qu'on mentionne la saison ou le temps dans la salutation initiale. Cette coutume n'existe pas dans la tradition française et si un apprenant japonais l'adopte dans sa production en français, cela donnera une lettre bien étrange. Rappelons qu'en français comme en japonais, la correspondance est un genre très codifié ; l'existence de nombreux guides de correspondance en atteste. Maîtriser toutes ses règles et rédiger une lettre à la façon française est difficile pour les débutants. Pourtant, le Cadre européen commun de référence pour les langues répertorie l'écriture d'une lettre simple dans les tâches de niveau A2.

Or, s'il est relativement facile de montrer les différences de conventions explicites dans la correspondance, celles qui existent dans d'autres genres littéraires sont moins connues. Dans ce qui suit, nous mettrons en évidence ces conventions plus implicites, étroitement liées aux formations sociodiscursives.

4. Quatre spécificités de l'écrit japonais

Nous allons décrire ici quatre spécificités de l'écrit japonais directement influencées par le *zuihitsu* :

1. le schéma organisationnel ;
2. l'apparence de spontanéité ;

3. le goût du symbole ;
4. le caractère fragmentaire.

Si elles apparaissent dans les productions en FLE, ces spécificités dérangeront les lecteurs français.

4.1. Le schéma organisationnel

Si le schéma canonique de la dissertation française est « introduction – développement – conclusion », le plan très souvent adopté dans les œuvres du *zuihitsu* est le *ki-syô-ten-ketu*. Ce mot est composé de quatre caractères chinois qui signifient : *ki*, « le commencement » ; *syô*, « la suite » ; *ten*, « le changement » ; et *ketu*, « la conclusion ».

À l'origine, le *ki-syô-ten-ketu* est une des structures utilisées dans la poésie chinoise classique. Au Japon, il est également appliqué aux textes en prose. C'est l'adoption de ce schéma dans la production en FLE qui donne l'impression aux Français, souvent, que l'argumentation japonaise n'est pas linéaire.

Pour illustrer ce schéma, on cite souvent le petit poème suivant (6) :

- (6) *Ki* : Quant aux filles d'Itoya du quartier Honmachi d'Osaka,
Syô : L'aînée a seize ans et la cadette quatorze.
Ten : Les seigneurs féodaux tuent leurs ennemis avec des flèches et des arcs.
Ketu : Les filles d'Itoya tuent avec les yeux.

Le *ki* présente le sens du poème, le *syô* prend le relais, le *ten* introduit un changement pour ouvrir une nouvelle perspective et le *ketu* synthétise l'ensemble du poème.

L'emploi du schéma *ki-syô-ten-ketu* est également possible dans un long texte en prose.

(7)² *Ki* : In old times, copying information by hand was necessary. Some mistakes were made.

Syô : Copying machines made it possible to make quick and accurate copies.

Ten : Traveling by car saves time, but you don't get much impression of the local beauty. Walking makes it a lot easier to appreciate nature close up.

Ketu : Although photocopying is easier, copying by hand is sometimes better, because the information stays in your memory longer and can be used later.

Les Japonais diviseront ce texte, composé de six phrases, en quatre parties, comme indiqué ci-dessus. Dans la première – le *ki* –, l'auteur introduit le thème principal : la copie. Dans la deuxième – le *syô* –, il développe ce qui a été introduit en *ki*. Dans le *ten*, en troisième partie, on note un changement abrupt de thème. L'auteur parle tout à coup des voyages en voiture. Cette intrusion d'un nouveau thème pourra donner aux Occidentaux une impression d'incohérence. Mais les lecteurs japonais, habitués au schéma *ki-syô-ten-ketu*, s'amuseront devant ce développement brutal, curieux de savoir comment l'auteur associe ces deux thèmes très différents dans la conclusion. Et comme prévu, dans la quatrième partie – le *ketu* –, le lecteur trouve une harmonisation des deux.

Le *ki-syô-ten-ketu* est largement adopté dans les écrits japonais, surtout dans le *zuihitsu*. Pour évaluer la place qui lui est donnée dans l'enseignement au Japon, nous avons examiné les textes extraits des manuels de lycée. En France comme au Japon, les normes de l'écrit sont étroitement liées à l'enseignement scolaire. De ce fait, l'analyse des textes scolaires conduit à une bonne connaissance des normes générales de chaque langue.

Nos données japonaises sont constituées de 59 textes argumentatifs extraits de 7 manuels de japonais langue maternelle. Les données françaises sont constituées de 42 textes argumentatifs extraits de 4 manuels de français

² Extrait d'un manuel du japonais langue maternelle, cité par Maynard (1998).

langue maternelle. Nous avons compté le nombre de textes qui adoptent d'une part le schéma « introduction – développement – conclusion » et d'autre part celui du *ki-syô-ten-ke-tu*, afin d'en mesurer quantitativement l'importance.

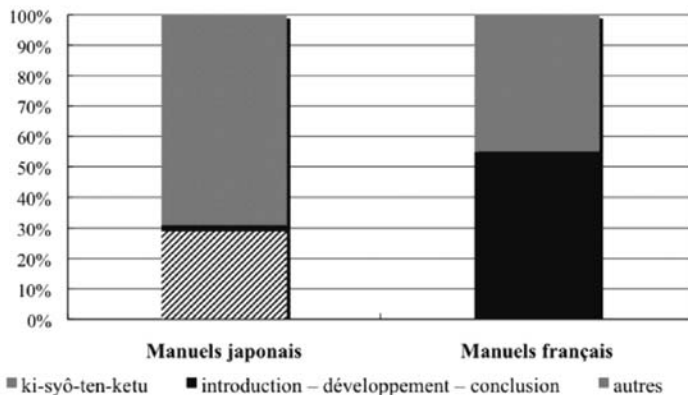
Tableau 1

Schémas organisationnels

| | <i>Ki-syô-ten-ke-tu</i> | Introduction – développement – conclusion | Autres |
|-------------------------------|-------------------------|---|-----------|
| Manuels japonais 59 textes | 17 (29 %) | 1 (2 %) | 41 (69 %) |
| Manuels français 42 textes | 0 (0 %) | 23 (55 %) | 19 (45 %) |

Figure 1

Schémas organisationnels



Cette analyse quantitative montre que le schéma « introduction – développement – conclusion » est employé dans la majorité des textes français (55 %) et au contraire ne se retrouve qu'à 2 % dans les manuels japonais. Ce schéma, normatif en français, ne représente pour les Japonais

qu'une alternative possible au *ki-syô-ten-ketu*, qui reste de loin le plus répandu (même si les Japonais connaissent bien le schéma « introduction – développement – conclusion »). Par contre, on ne retrouve pas, bien entendu, de texte organisé en *ki-syô-ten-ketu* dans les données françaises.

Les apprenants japonais en FLE adoptent fréquemment la forme répandue dans leur culture du *ki-syô-ten-ketu* pour leurs productions en français. Les lecteurs français, qui n'y reconnaîtront pas de schéma familier, penseront probablement que le texte n'a pas de plan. De plus, déstabilisés par le *ten* – très apprécié des Japonais – ils jugeront souvent incohérent et illogique ce changement de thème.

4.2. L'apparence de spontanéité

Le premier chef-d'œuvre du *zuihitsu* dans la littérature classique japonaise est *Notes de chevet*, écrit au début du XI^e siècle par Sei Shônagon et rédigé pendant une période d'éloignement de la Cour impériale :

- (8) dans ces mémoires, écrits pendant les heures où retirée chez moi, loin du Palais, je m'ennuyais et me croyais à l'abri des regards, j'ai rassemblé des notes sur les événements qui s'étaient déroulés devant mes yeux et sur les réflexions que j'avais faites en mon âme.

(Trad. par Beaujard 1999 [1966])

Dans *Les Heures oisives*, le procédé de rédaction est plus clairement décrit au tout début de l'œuvre :

- (9) Au gré de mes heures oisives, du matin au soir, devant mon écritoire, je note sans dessein précis les bagatelles dont le reflet fugitif passe dans mon esprit.

(Trad. par Grosbois et Yoshida 1968)

L'auteur confesse noter des pensées qui lui viennent par hasard, et semble

ainsi renoncer à composer une œuvre préméditée. Cette attitude illustre une modalité traditionnelle typique de la rédaction d'un *zuihitsu* qui a cours encore aujourd'hui. Par exemple, l'un des textes argumentatifs contemporains les plus fréquemment repris dans les manuels de japonais pour les lycéens est *Ce qu'on appelle l'impermanence* de Kobayashi Hideo, écrit au XX^e siècle. Au milieu de ce texte, l'auteur écrit :

(10) À vrai dire, j'ai commencé à écrire sans savoir exactement où j'allais.

(Trad. par Ninomiya 1995)

Cet aveu surprendra probablement les lecteurs occidentaux. En écrivant ceci, l'auteur semble renoncer à faire un plan, à la manière des *Heures oisives* que nous venons de citer. Cependant, la plupart des lecteurs japonais ne prendront pas cette phrase à la lettre, mais y verront plutôt « une coquetterie somme toute assez banale de la part d'un homme de lettres qui veut donner à son texte une apparence de spontanéité » (Ninomiya 1995).

Le caractère de spontanéité du *zuihitsu* décrit ci-dessus est largement valorisé dans la tradition japonaise ; même si on travaille et retravaille son plan, on fait souvent semblant de s'être lancé dans une improvisation. Autrement dit, l'écrit doit garder l'apparence naturelle de l'enchaînement des idées fondé sur une logique implicite. Selon cette approche, les Japonais considèrent souvent qu'un respect trop formaliste des structures réduit la liberté de l'esprit. L'important à leurs yeux est d'exprimer une idée originale, sous une forme originale, à laquelle il appartient à l'auteur de donner naissance.

Or, si cette attitude est recherchée au Japon, elle ne préoccupe pas les Occidentaux. Et si les apprenants japonais l'adoptent dans leurs écrits en français, elle semblera aux Français plus étrange qu'autre chose. Souvent d'ailleurs, les professeurs de français natifs reprochent aux productions des Japonais de ne pas avoir de plan, quand, dans la plupart des cas, l'auteur

japonais a simplement cherché à donner à son texte l'aspect d'un processus naturel de pensée.

L'exemple suivant, écrit par un étudiant en deuxième année de FLE, illustre cette modalité typique du *zuihitsu*. Il s'agit du début d'une composition dont le sujet est : « Mes vacances d'hiver ».

(11) Je suis gêné par faire ce devoir. Puisque Je n'ai rien fait choses remarquables.

Cette façon de commencer un texte est fidèle à la tradition littéraire japonaise. Rappelons, là encore, *Les Heures oisives*, œuvre représentative du *zuihitsu*, dont le titre original est d'ailleurs *Tsurezure-gusa*, *Tsurezure* signifiant « n'avoir rien à faire ». L'auteur du texte (11) a adopté l'attitude typique, datant du Moyen Âge, d'un écrivain japonais. Or, ce type de commencement semblera peu passionnant pour un lecteur français. Si l'enseignant français ne connaît pas les règles du *zuihitsu*, il lui sera difficile d'avoir envie de lire un tel texte d'apparence complètement spontanée.

4.3. Le goût du symbole

Les Japonais ont tendance à commencer leur raisonnement en citant des exemples ou des anecdotes, dans le but de donner une idée globale et symbolique des arguments qu'ils vont développer. Cette façon de s'exprimer peut poser quelques problèmes dans les communications interculturelles. Elle se présente sous la forme d'une argumentation allant du spécifique au général, de l'exemple à la généralisation, mode de raisonnement préféré des Japonais, comme l'observent Kobayashi (1984) et Hinds (1990) dans le cadre de la rhétorique contrastive, alors que le texte argumentatif français commencera par des phrases de portée générale amenant le thème. La petite anecdote placée en début de texte par les Japonais a un rôle de sensibilisation ; elle familiarise les lecteurs avec les réflexions abstraites qui vont suivre. Cette entrée en matière étant assez fréquente en japonais, il n'est

pas étonnant de la trouver aussi dans les productions en FLE, phénomène qui semblera étrange aux Français. Nous constatons ce transfert interculturel dans l'exemple (12) ci-dessous. Il s'agit du début d'une dissertation écrite par un étudiant japonais.

(12) SUJET : La critique littéraire est-elle un art ou une science ?

Sarrasine de Balzac est-il un art ou une science ? Évidemment c'est un art. *La morphologie du conte* de Vladimir Propp est-elle un art ou une science ? C'est une science sans doute. Alors *S/Z* de Roland Barthes ? On ne pourrait répondre immédiatement. La place de la critique littéraire est tellement instable que l'on est incité à s'interroger sur son statut, comme le sujet.

Mais qu'est-ce que veulent dire exactement l'art et la science dans le domaine de la critique littéraire ? Sont-ils vraiment si incompatibles que l'on doit mettre la question à la manière alternative : un art ou une science ?

Dès le début, l'auteur énumère des exemples : *Sarrasine* de Balzac, *La Morphologie du conte* de Vladimir Propp et *S/Z* de Roland Barthes. L'étudiant, qui ne maîtrise pas encore la technique de la dissertation, ne respecte pas ici la règle de ne pas commencer par des exemples précis et commet une erreur typiquement japonaise.

Parfois même, au lieu de se limiter à quelques exemples, le texte de l'apprenant japonais est entièrement consacré à une anecdote, non pas mise au service d'un argument mais utilisée comme traitement symbolique du sujet. Cette tendance est illustrée dans l'exemple (13), rédigé par une étudiante en deuxième année de FLE.

(13) SUJET : Que représente pour vous la France ?

Lorsque je prononce "la France", je pense immédiatement le pain français.

De nos jours, au Japon, le pain français est tellement connu qu'on le trouve dans toutes les boulangeries.

Le pain français actuel remonte au 18^e siècle. À cette époque la France manquait de denrées alimentaires et pour éviter la rébellion parmi les soldats, Napoléon a dû leur donner du bon pain. Donc pour améliorer la qualité du pain on se livra à de nombreuses expériences.

A cette période de la France on faisait le pain avec des plantes naturelles de fermentation. Mais avec l'arrivée de 6 boulangers étrangers on apprit à faire du pain avec de la levure et cette méthode se répandit dans tout le pays. De plus, la science et les techniques faisant de grands progrès, on améliora la production et la qualité du blé.

C'est à partir de ce moment que le pain français que nous connaissons a fait son apparition.

Voici donc la façon de faire du pain français.

Les ingrédients : 300 g de farine de blé, 6 g de sel de table, 4,5 g de levure, 190 g d'eau.

- 1) Il faut mettre les ingrédients dans un bol et bien les mélanger.
- 2) Pendant une heure laisser fermenter la pâte dans un endroit de 27 °C.
- 3) Après avoir pétri la pâte et lui avoir donné une forme ronde, la laisser reposer pendant 30 ou 40 minutes.
- 4) Une fois le gaz enlevé il faut laisser fermenter la pâte durant 40 minutes.
- 5) Une fois la fermentation terminée, déposer la pâte sur une plaque métallique et faire avec un couteau quelques coupures transversales sur la pâte.
- 6) Placer le tout dans le fourneau à vapeur pendant 30 minutes à 200 °C.

* Un point important pour fabriquer le pain français, c'est de ne pas oublier la vapeur. C'est la vapeur qui donne la caractéristique croustillante du pain.

Toutefois, je rêve d'aller un jour en France pour goûter sur place le « pain français ».

« La France », donnée dans le sujet, est symbolisée par « le pain français » dès la première ligne, manifestation évidente du goût japonais pour le

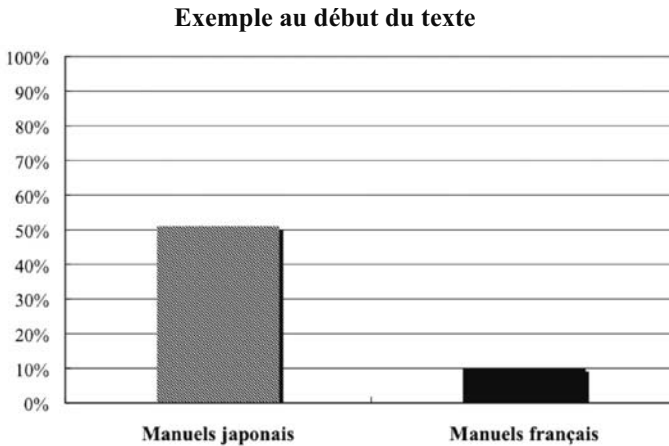
symbole. D'ailleurs, l'utilisation d'un symbole justifie pleinement, dans la tradition japonaise, son développement autonome. Si l'expression « La France » évoque pour l'auteur japonais le pain français, alors ce liage associatif peut être employé pour développer un texte : l'auteur ici raconte l'évolution du pain français en 10 lignes, puis déroule la recette du pain en 12 lignes. Ce type de développement est incompréhensible pour les Français, et leur donne une impression de hors sujet. En effet, comme le précisent Chassang et Senninger (1972) dans leur célèbre manuel de dissertation, « la dissertation est comme un univers où *rien n'est libre*, un univers *structuré*, un monde où tout ce qui ne sert pas à la discussion d'un problème fondamental doit être exclu, où le développement *autonome* est la plus grave faute que l'on puisse imaginer ». L'auteur de ce texte (13), qui a écrit très librement, a donc inconsciemment commis « la plus grave faute que l'on puisse imaginer », à cause de la tolérance japonaise pour un développement autonome du sujet.

Notre étude quantitative des manuels scolaires confirme d'ailleurs cette préférence japonaise pour un développement allant du spécifique au général.

Tableau 2

Exemple au début du texte

| | Exemple au début du texte |
|----------------------------|---------------------------|
| Manuels japonais 59 textes | 30 (51 %) |
| Manuels français 42 textes | 4 (10 %) |

Figure 2

Dans les manuels japonais, 51 % des textes argumentatifs commencent par un exemple, contre 10 % en français soit 5 fois moins, ce qui valide ainsi notre observation et l'existence d'une réelle différence entre les traditions japonaise et française.

4.4. Le caractère fragmentaire

Dans un texte japonais, une opinion importante peut être insérée sous la forme d'une réflexion digressive. L'exemple suivant est une traduction littérale d'un texte argumentatif, extrait d'un roman historique. Il s'agit d'une réflexion portant sur la guerre russo-japonaise.

(14) Je me permets de faire une digression. J'essaie de décrire dans ce roman la guerre russo-japonaise.

Petit.

Parlant de petitesse, il n'y avait pas de pays plus petit que le Japon au début de l'ère Meiji. L'agriculture y était la seule industrie ; les hommes capables de diriger ce pays ne se rencontraient que chez les anciens *samourais* qui constituaient depuis

trois cents ans une des classes intellectuelles. Ce petit pays provincial affronta avec acharnement, pour la première fois de son histoire, la civilisation européenne. Ce fut la guerre russo-japonaise.

Le Japon gagna la guerre de justesse. Même si on peut regretter que le Japon n'ait pas su gérer sa victoire par la suite, à l'époque les Japonais vainquirent quand même en se battant avec sagesse et courage et en agissant avec diplomatie, malgré leur peu de chances de réussite. Si nous regardons rétrospectivement leur situation, nous pouvons dire que cette victoire fut un miracle.

(*Saka no ue no kumo (Les nuages au-dessus de la montée)*, par SHIBA Ryōtarō³)

Le passage souligné par nous dans le quatrième paragraphe constitue une petite digression dérangeante pour certains Français. Pourtant, si digression il y a, c'est parce qu'elle a une fonction dans le texte. En effet, elle constitue une critique importante contre la politique du Japon. Au-delà des qualités déployées par les Japonais pour gagner la guerre, on pourrait aussi pointer un grand nombre d'aspects négatifs, qui ne sont pas abordés dans ce texte. Avec cette insertion, l'auteur réussit à les *suggérer* et à ouvrir ainsi une piste de réflexion. Sans elle, les lecteurs japonais auraient l'impression que l'auteur manque d'esprit critique et que son argumentation est simpliste. Bien que présentée sous forme d'une petite digression, cette opinion donne une plus grande ampleur au texte et montre la variété des vues de l'auteur. Cette

³ Le texte original japonais

余談ながら、私は日露戦争というものをこの物語のある時期から書こうとしている。小さな。

といえは、明治初年の日本ほど小さな国はなかったであろう。産業といえは農業しかなく、人材といえは三百年の読書階級であった旧士族しかなかった。この小さな、世界の片田舎のような国が、はじめてヨーロッパ文明と血みどろの対決をしたのが、日露戦争である。

その対決に、辛うじて勝った。その勝った収穫を後世の日本人は食いちらかしたことになるが、とにかくこの当時の日本人たちは精一杯の知恵と勇気と、そして幸運をすかさずつかんで操作する外交能力のかぎりをつくしてそこまで漕ぎつけた。いまからおもえば、ひやりとするほどの奇跡といっている。(『坂の上の雲』司馬遼太郎)

richesse, très appréciée dans le *zuihitsu* est pourtant déconseillée dans les textes argumentatifs français.

Ce même texte (14) est cité par Nishimura (1997) comme exemple d'une rédaction bien écrite à la japonaise. Il estime cependant que malgré ses qualités, ce texte ne sera pas apprécié des Occidentaux qui ne sont pas habitués au style japonais. C'est pourquoi il en propose une réécriture ci-dessous, plus conforme selon lui aux attentes occidentales.

- (15) J'essaie de décrire la guerre russo-japonaise. Il s'agit de la première année de Meiji. À cette période-là, il n'y avait pas de pays plus petit que le Japon. L'agriculture y était la seule industrie ; les hommes qui pouvaient diriger ce pays ne se rencontraient que chez les anciens *samourais* qui constituaient depuis trois cents ans une des classes intellectuelles. Il s'agissait vraiment d'un petit pays provincial.

Ce petit pays provincial affronta avec acharnement, pour la première fois de son histoire, la civilisation européenne. Ce fut la guerre russo-japonaise. Les Japonais gagnèrent de justesse la guerre, en se battant avec sagesse et courage et en agissant avec diplomatie, malgré leur peu de chances de réussite. Si nous regardons rétrospectivement leur situation, nous pouvons dire que cette victoire fut un miracle.⁴

Nous pouvons noter trois différences importantes entre l'original et la version réécrite.

⁴ Le texte original japonais

私は日露戦争というものをある時期から書こうとしている。明治初年である。この時期の日本ほど小さな国はなかったであろう。産業といえば農業しかなく、人材といえば三百年の読書階級である旧士族しかなかった。まさに世界の片田舎にすぎない国であった。

この国がはじめてヨーロッパ文明と血みどろの対決をしたのが、日露戦争である。このはじめての対決に当時の日本人たちは精一杯の知恵と勇気とそして幸運をすかさずつかんで操作する外交能力のかぎりをつくしてのぞみ、辛うじて勝った。いまからおもえば、ひやりとするほどの奇跡だったとっていい。

La première est la disparition du passage digressif souligné dans le texte (14). La deuxième concerne le nombre de paragraphes. Les quatre paragraphes inégaux du texte original sont regroupés en deux paragraphes de longueur quasiment identique.

La dernière différence porte sur la présentation des idées directrices. Dans la version réécrite, la conclusion de chaque paragraphe – que nous soulignons – est présentée en une phrase placée à la fin de celui-ci. Ainsi, le lecteur comprend-il tout de suite que dans le premier paragraphe, l’auteur écrit sur la petitesse du Japon et dans le second, sur la victoire miraculeuse ; il est clair que chaque paragraphe développe une seule idée directrice, alors que dans l’original (14), la phrase qui résume le paragraphe n’existe pas, et d’ailleurs, chaque paragraphe développe plusieurs idées que l’on ne peut pas réduire en une seule phrase. Cette différence met en évidence que le paragraphe du texte français – plus petite unité de l’argumentation – et le paragraphe japonais n’ont pas la même fonction.

Nous avons demandé à plusieurs Japonais leur avis sur cette réécriture. Ils ont été unanimes pour la trouver claire et facile à comprendre. Néanmoins, ils ont également jugé son style moins original, et dépourvu d’une richesse inspirante pour les lecteurs ; autrement dit, ils l’ont estimée bien monotone et peu sophistiquée.

5. Conclusion et proposition

Nous avons montré quelques différences entre les conventions littéraires du français et du japonais. Les quatre spécificités japonaises que nous avons exposées contribuent en particulier à créer un écart entre les textes de chacune des deux langues. Il est donc important de reconnaître cet écart dans l’enseignement d’une langue étrangère, car les apprenants croient souvent, à tort, que leur façon d’écrire et d’argumenter est universellement reconnue et appréciée. En effet, ils ignorent l’existence d’autres modes de pensée.

Pour la même raison, comment peuvent réagir les enseignants français

devant un texte argumentatif écrit en français mais à la japonaise, organisé suivant le schéma du *ki-syô-ten-ke-tsu*, présentant une apparence de spontanéité et beaucoup d'insertions fragmentaires, et commençant par des exemples symboliques ? Systématiquement, les Français noteront sévèrement, c'est bien normal, une telle production « exotique ». Pourtant, leur évaluation négative vient simplement d'une méconnaissance de la diversité langagière et culturelle. Si les professeurs attendent une rédaction à la française, il ne faut pas oublier que les apprenants étrangers sont, la plupart du temps, perdus en l'absence des références et des repères de leur langue maternelle. En conséquence, il est préférable, plutôt que de laisser l'apprenant écrire librement, de lui donner un modèle de rédaction à la française. Et d'après notre expérience, les textes à recomposer et les exercices à trous (pour les connecteurs) sont ce qui fonctionne également bien pour les Japonais. C'est dans cette direction que nous invitons les équipes enseignantes à s'orienter pour répondre aux besoins des apprenants dont la culture maternelle est très différente de celle de la France.

Références

- Chassang, A. & Senninger, C. (1972) *La dissertation littéraire générale 1 : structuration dialectique de l'essai littéraire*. Paris : Hachette.
- Disson, A. (1996) *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon : bilan et propositions*. Osaka : Osaka University Press.
- Genette, G. (1969) Rhétorique et enseignement. *Figures II*. Paris : Seuil. 23-42.
- Hidden, M.-O. (2008) *Variabilité culturelle des genres et didactique de la production écrite : Analyse longitudinale de textes narratifs et argumentatifs rédigés par des apprenants de français langue étrangère*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

- Hinds, J. (1990) Inductive, Deductive, Quasi-inductive: Expository Writing in Japanese, Korean, Chinese, and Thai. In U. Connor and A. M. Johns. *Coherence in Writing*. Alexandria, VA, Teachers of English to Speakers of Other Languages, 89-109.
- Kaplan, R. B. (1966) Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language learning*, 16-1 & 2, 1-20.
- Kaplan, R. B. (1972) *The anatomy of rhetoric: prolegomena to a functional theory of rhetoric, essays for teachers*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Kobayashi, H. (1984). *Rhetorical Patterns in English and Japanese*. doctoral dissertation. Columbia University.
- Maynard, S. S. (1998) *Principles of Japanese Discourse: A Handbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Science et de la Technologie (MEXT) (2010). Sur l'état des lieux des relations internationales dans les lycées, les collèges et dans d'autres établissements du second cycle en 2008, <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/10/09/1323948_02_1.pdf>, date de consultation : 14 décembre 2013.
- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Science et de la Technologie (MEXT) (2013). Sur l'état des lieux de la réforme du contenu enseigné à l'université : <http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1341433.htm>, date de consultation : 14 décembre 2013.
- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Science et de la Technologie (MEXT) (2013). Sur l'état des lieux des établissements scolaires. Statistiques annuelles : <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/08/attach/1338337.htm> date de consultation : 14 décembre 2013.

- Mohan, B. A. & Lo, W. A.-Y. (1985) Academic Writing and Chinese Students: Transfer and Developmental Factors. *TESOL Quarterly* 19(3), 515-534.
- Ninomiya, M. (1995) *La pensée de Kobayashi Hideo : un intellectuel japonais au tournant de l'histoire*. Genève et Paris : Droz.
- Nishimura, H. (1997) « Ronriteki-na » hyôgen to « rozikaru-na » hyôgen. *Gengo*, 26(3), 27-37.
- Péry-Woodley, M.-P. (1993) *Les écrits dans l'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Takagaki, Y. (2000) Des phrases, mais pas de communication. Problème de l'organisation textuelle chez les non-Occidentaux : le cas des Japonais. *Dialogues et cultures*, 44, 84-91.
- Takagaki, Y. (2001) Danwa-senryaku no nitihutu hikaku to nihonzin gakusyûsya no mondaiten (Les stratégies discursives du français et du japonais et le problème de l'organisation textuelle). *Études de Langue et Littérature Françaises*, 79, Société Japonaise de Langue et Littérature Françaises, 79-90 <<http://ci.nii.ac.jp/naid/110001247656/>>.
- Takagaki, Y. (2005) Diversité des langues et organisations textuelles : le cas des Japonais. *Dialogues et cultures*. 50, 154-159.
- Takagaki, Y. (2011) *De la rhétorique contrastive à la linguistique textuelle : l'organisation textuelle du français et du japonais*. Osaka et Rouen : Osaka Municipal Universities Press et Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Ushiyama, K. (2006) *Etude contrastive de modes d'organisation textuelle et discursive chez des étudiants français et japonais*. thèse de doctorat en science du langage, Université Stendhal Grenoble III.

Ouvrages cités

- Kobayashi, Hideo. *Muzyô to iu koto (Ce qu'on appelle l'impermanence)*. (Traduction de Ninomiya Masayuki in Ninomiya 1995).
- Sei Shônagon. *Notes de Chevet*. trad. par A. Beaujard, Paris, Gallimard/

Unesco, 1999 [1966].

Shiba, Ryôtarô. *Saka no ue no kumo*. Tokyo : Bugeishunjû-sha, 1978.

Urabe, Kenkô. *Les Heures oisives (Tsuzure-gusa)*. trad. par C. Grosbois et T. Yoshida, Paris : Gallimard/Unesco, 1968.

(Professeure, Université préfectorale d'Osaka)